



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

n°3 | Printemps 2007
Varia

Violence de la jeunesse/violence sur la jeunesse : regards croisés sur la perception de la violence langagière de populations scolaires issues de l'immigration

Karolien Declercq et Salima El Karouni



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/375>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Karolien Declercq et Salima El Karouni, « Violence de la jeunesse/violence sur la jeunesse : regards croisés sur la perception de la violence langagière de populations scolaires issues de l'immigration », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], n°3 | Printemps 2007, mis en ligne le 02 mai 2007, consulté le 23 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/375>

Ce document a été généré automatiquement le 23 avril 2019.



Sociétés et jeunes en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Violence de la jeunesse/violence sur la jeunesse : regards croisés sur la perception de la violence langagière de populations scolaires issues de l'immigration

Karolien Declercq et Salima El Karouni

Violences et normes dans le cadre scolaire, réflexions théoriques

- 1 La présente réflexion naît du croisement d'un regard (socio)linguistique et d'un regard didactique sur la question de la violence de la jeunesse – celle exercée par les élèves – et sur la jeunesse – celle, en ce cas, qu'elle subit – dans le cadre de l'institution scolaire. Parmi les multiples facettes de cette violence (insultes, incivilités...), celle qui retient plus particulièrement notre intérêt est la violence dite normative en lien avec les pratiques langagières des populations scolaires issues de l'immigration.
- 2 Traiter la question de la violence en lien avec la norme, qu'elle soit linguistique ou autre, est légitime tant la première est à la fois constitutive et destructrice de la seconde¹. L'école se présente en effet comme « le lieu privilégié d'une lutte permanente d'imposition des normes linguistiques² » en raison, notamment, de son rôle de relais dans les attitudes normatives. Les normes effectives en matière linguistique sont multiples et répondent à la diversité sociale, régionale et individuelle des usages, et il est utile de rappeler que « c'est à travers [l'école] que les modèles linguistiques sont transmis, et c'est souvent d'elle qu'ils reçoivent leur autorité³ ». Nous inscrivons au centre de notre propos l'analyse du choc des normes, celle de l'institution scolaire et celle des pratiques langagières des élèves, qui se trouve à la source d'une des formes de violence en milieu scolaire.
- 3 Traiter de la problématique de la violence verbale en contexte scolaire se situe en droite ligne de la réflexion que nous menons dans le cadre d'une action de recherche concertée qui porte sur la régulation de l'hétérogénéité linguistique en contexte multiculturel⁴. En

effet, un des défis sociaux majeurs d'aujourd'hui est sans conteste la gestion du multiculturalisme dans l'espace public et, plus spécifiquement, la prise en compte de la diversité des langues et des identités dans la construction d'un projet social intégrateur. Dans la Communauté française de Belgique, ce type de diversité est bien présent à Bruxelles – c'est pourquoi elle constitue notre terrain d'étude –, où se manifestent quotidiennement les problèmes suscités par les tensions entre les affirmations identitaires (reposant notamment sur la langue) et la recherche de valeurs communes.

Les violences scolaires : une question de définition

- 4 Selon Claude Lelièvre (1994), l'expression "la violence à l'école" « implique un écart, une infraction à la norme, une transgression des règles ou des lois, l'idée d'une perturbation plus ou moins durable de l'ordre des choses ». Quant à la violence normative, une définition possible serait « l'ensemble des frustrations, des interdits et des obligations que le groupe ou un individu dominant de ce groupe va, par oral ou par écrit, imposer à chaque individu de ce groupe⁵ ». Cette dimension de domination est importante dans la mesure où elle renvoie à une inégalité sociale qui est d'ordre structurel. D'aucuns soulignent par ailleurs la difficulté de définir la violence qui résulte de son caractère essentiellement subjectif et normatif⁶. Cette dialectique de la norme, de sa transgression en milieu scolaire et de la violence qu'elle sous-tend – « Sans norme, pas de violence ; sans violence, pas de norme⁷ » – prend un intérêt accru dans le cadre de notre objet d'étude, ou plus précisément de la population objet de notre étude, du fait que la dimension normative de la violence est toujours appréciée en référence à des normes socioculturelles⁸ : nous postulons en effet que le haut degré d'hétérogénéité linguistique et culturelle de la population scolaire étudiée est synonyme d'une diminution des normes communes de référence.

L'évolution du public scolaire et le choc des normes

- 5 L'histoire nous apprend que la question de l'hétérogénéité des apprenants dans les écoles n'est pas une préoccupation nouvelle et constitue, selon d'aucuns⁹, l'un des facteurs essentiels de la "crise" de l'enseignement du français. Si dans le système scolaire traditionnel, les maîtres, les élèves et leurs parents partageaient certaines connivences culturelles¹⁰, la démocratisation de l'enseignement génère une modification radicale du public scolaire. En Belgique, depuis la loi sur l'obligation scolaire de 1983, le système scolaire ne peut plus reposer sur ces accords préalables et ces ententes tacites, car il est tenu d'accueillir et de former des jeunes issus de toutes les classes de la société. Ces élèves issus de la massification ne correspondent plus aux normes anciennes de l'institution¹¹ et l'école vit alors une des plus grandes difficultés qu'elle a dû surmonter¹². L'homogénéité scolaire et sociale cède la place à l'hétérogénéité dont la maîtrise constitue désormais un enjeu essentiel de l'enseignement¹³.
- 6 Cette hétérogénéité est renforcée par un flux migratoire important¹⁴ et se caractérise par une rupture à la fois linguistique et culturelle entre la famille et l'institution scolaire. Dans le cas des populations issues de l'immigration, l'école voit son influence et son importance dans la transmission linguistique décuplées. L'école constitue ainsi un espace d'acquisition linguistique fondamental et possède un monopole écrasant dans la transmission du bon langage à l'endroit d'un public pour lequel la maîtrise de la langue constitue un réel facteur de promotion sociale.

L'évolution de la norme

- 7 L'établissement scolaire est contraint de gérer une diversité croissante de niveaux, d'attentes et de projets en raison de l'hétérogénéité socioculturelle de son public. Au

niveau langagier, cette pluralité se cristallise dans la confrontation des variétés endogènes ou vernaculaires des élèves avec ce qui est communément désigné par l'étiquette « norme scolaire ». Si la tension que celle-ci génère est attestée depuis longtemps, elle semble particulièrement accrue à l'heure actuelle où des changements sociétaux se répercutent sur la perception de la norme. Un survol historique s'impose¹⁵.

- 8 Jusqu'au milieu du vingtième siècle (les années soixante), le français de référence reste prisonnier d'un carcan normatif, dénommant un modèle de langue normé outre mesure, élaboré et unifié, à concentration géographique et sociale très dense. Il échappe incontestablement à toute variation, y inclus hors Hexagone, même si la méthodologie de recherche employée pour établir ce constat – l'observation de pratiques effectives – favorise une moindre inhibition due à la pression normative. Au cours de la deuxième moitié du vingtième siècle, un changement, tributaire de la sociolinguistique, s'est opéré. En effet, en mettant en exergue la variation linguistique, la jeune discipline déclenche la légitimation de la réflexion sur la variété normative. Désormais, la référence est assimilée soit à une variété identifiée, soit à une moyenne fantasmatique d'où sont exclus les écarts les plus extrêmes, soit à un super-système réunissant l'ensemble des traits de variation attestés¹⁶.
- 9 Actuellement les sens varient, c'est-à-dire qu'une perception plus dynamique de la variété normative s'instaure. Libérée de ses contours figés, elle semble s'actualiser par le biais des locuteurs et des communautés qui se l'approprient.
- 10 Ce constat sied bien à l'hypothèse d'un glissement progressif du diaphasique¹⁷ qui, selon de nombreux linguistes et grammairiens, s'est amorcé dès le début du vingtième siècle. Selon F. Gadet¹⁸, celle-ci est difficile à établir en raison de la pénurie de documents authentiques fiables que seuls les enregistrements fournissent aujourd'hui. Néanmoins, elle prend acte de changements dans la société actuelle qui pourraient être à l'origine d'une diminution de la maîtrise du diaphasique. D'abord l'organisation sociale (sub)urbaine semble modifiée à travers l'émergence de nouvelles modalités de socialisation culturelle et à travers l'isolement social. Certains parents affichent une conduite laxiste et permissive à l'égard de la grossièreté de certains propos, ce qui accentue la non-sensibilisation de leur progéniture à la modulation des circonstances d'usage de la langue¹⁹. En outre, les conditions sociales, géographiques, urbanistiques, entraînant un enfermement dans l'univers proche, conduisent les adolescents de milieux défavorisés à se profiler comme les acteurs principaux des « marchés francs²⁰ ». Dans ces lieux à l'écart des tensions du marché dominant, où les normes d'usage du français « légitime » sont suspendues plus qu'elles ne sont transgressées, le repli sur le groupe de pairs constitue une dimension primordiale. Plus les jeunes sont proches, plus ils partagent un mode de vie, un espace géographique et des convictions socioculturelles et plus ils se comprennent littéralement à demi-mot. C'est pourquoi la nouvelle culture urbaine se caractérise souvent par un manque d'interactions langagières externes²¹ et par des usages langagiers à forte valeur identitaire²².
- 11 Une deuxième série de causes concerne l'évolution des pratiques discursives et communicatives, surtout à travers une certaine perméabilité diamésique²³. Alors que le locuteur moyen semble avoir longtemps refusé de considérer sa langue comme « un instrument malléable, mis à sa disposition pour s'exprimer et pour communiquer » mais plutôt comme « une institution, corsetée dans ses traditions et quasiment intouchable²⁴ », ce francophone ne veut plus aujourd'hui se laisser imposer une norme, qu'elle soit orale ou écrite. Nous ressentons, à ce sujet, une prise de conscience qui s'opère parmi le grand

public²⁵, surtout par la voie du ton libre, affecté par la langue courante qu'on entend à la radio et à la télévision, et par le biais de l'écrit littéraire et publicitaire, affichant un style parlé, dans le vent. Les nouvelles technologies (*chat*, *SMS*, etc.) y contribuent également dans la mesure où elles estompent constamment les frontières entre l'oral et l'écrit.

- 12 Remarquons qu'une évolution diaphasique n'équivaut pas forcément à un mouvement vers le bas, comme le suggèrent habituellement les « jérémiades » sur la supposée crise du français qui, à en croire certaines sources²⁶, durerait depuis des siècles. Selon Gueunier²⁷, s'il y a crise, celle-ci n'affecte pas forcément la qualité de la langue. Le sentiment de malaise est avant tout occasionné par l'ébranlement du modèle écrit de la langue et par la déception devant l'école qui ne garantit plus la promotion sociale à travers l'orthographe et la lecture. Les innovations ne se font pas toujours dans le sens de la dégradation de l'outil linguistique. Ce qui est en cause, ce sont également les représentations que le sujet parlant se fait des différentes variétés²⁸.

- 13 L'école, historiquement surdéterminée par la culture de l'écrit, est démunie face à ces processus sociolangagiers, qui sont difficiles à gérer. Elle l'est d'autant plus lorsque la lourde tâche lui revient d'accueillir des publics socialement défavorisés, peu familiarisés avec les produits de la littératie, et par conséquent dont l'amplitude diaphasique diffère de celle des milieux proches des normes scolaires.

Les phénomènes de violence verbale à l'école : contribution et convergence de la linguistique et de la didactique

- 14 Les disciplines linguistique et didactique sont complémentaires dans l'analyse de notre problématique dans la mesure où la première apporte une description du système linguistique et des pratiques langagières en vigueur qu'il revient à la seconde de considérer pour assurer un enseignement efficace de la norme du français scolaire dans les écoles.

Spécificités de la linguistique

- 15 Le linguiste est traditionnellement censé « se contenter d'observer et de rendre compte de la variation²⁹ » ou s'abstenir de distinguer entre changement (différence) et « déclin » (déficit) linguistique. Pourtant, les retombées de l'observation linguistique frôlent inévitablement l'interprétation voire l'intervention idéologique³⁰. Le linguiste, à travers sa description, est inévitablement sujet d'une catégorisation. Toute initiative descriptive est par ailleurs le fruit d'une motivation personnelle. Ainsi de nombreux linguistes s'inscrivent implicitement dans un projet romantique, cherchant à réhabiliter des groupes subordonnés et marginaux en attribuant système et cohérence à leur conduite langagière. Dans ce cas, leur réaction tacite contre les adhérents de l'hypothèse déficitaire – consistant à attester la richesse des parlers de jeunes – risque d'être interprétée de façon simpliste à l'image d'une proie tombant dans l'écueil du relativisme culturel³¹ selon lequel toutes les langues et variétés se valent. C'est pourquoi seule l'explicitation des postures théoriques auxquelles ils adhèrent, en vue de leur objectivation maximale dans les analyses³², est gage d'une interprétation correcte. Il va de soi que ce choix s'assume avec prudence dans un domaine où « les enjeux politiques, sociaux et idéologiques sont tellement importants³³ ».

- 16 Ces constats nous amènent à insister sur le caractère foncièrement social – « Il n'y a guère d'usage langagier qui ne soit socialement motivé³⁴ » – et situé de la langue, associable à une pluralité de jugements de valeurs qui sont variables en fonction des contraintes et

des situations de communication. Bref, la discipline linguistique gagne assurément à être éclairée par le pôle social.

Spécificités de la didactique

- 17 La didactique place au cœur de ses préoccupations les savoirs à acquérir (au sens de connaissances autant pratiques qu'abstraites) et s'intéresse à ce qui se passe entre un enseignant, des élèves et des savoirs particuliers³⁵, lesquels constituent les trois pôles du triangle didactique. Ce dernier se présente comme une modélisation relativement simple des situations d'enseignement/apprentissage. Plus précisément, celles-ci se caractérisent par des interactions entre des sujets (enseignant et apprenants) confrontés à un objet d'enseignement-apprentissage, qui est la langue française³⁶ (dans le cadre de réflexion qui est le nôtre).
- 18 Cependant, l'étroitesse de la représentation des situations d'enseignement/apprentissage en trois pôles – l'action didactique n'est pas indépendante de son contexte d'application – impose de l'élargir à son ancrage social et individuel. Ainsi, en ce qui concerne le processus de transmission/acquisition du français, le recours à des repères sociolinguistiques³⁷ s'avère nécessaire pour comprendre les inégalités des apprenants devant la norme scolaire et devant les pratiques enseignantes, qui les supposent ou non partiellement acquises, au préalable ou en parallèle, dans le milieu familial³⁸. D'aucuns soulignent par ailleurs la nécessité d'une sociodidactique³⁹ qui, s'opposant à une conception monolingue, construirait une didactique sur la base des spécificités sociolangagières des élèves, prenant ainsi en compte le rapport à la langue des enfants issus de classes sociales socioculturellement défavorisées.
- 19 Il serait en outre naïf de penser que le processus de transmission et d'acquisition du français n'est pas dogmatisé ou marqué par des effets de représentations. Ainsi, il fut une époque – qui n'est pas tout à fait révolue aux yeux de certains – où l'enseignement du français était sous-tendu par une idéologie monolingue unificatrice (seul le « bon usage » était de rigueur, à l'exclusion de toutes les autres variétés de langue). C'est bien une surnorme, en rupture avec le vernaculaire des apprenants, qui est érigée en objet d'enseignement. Cependant, à l'évolution de la norme – cf. *supra* – correspond une évolution de l'enseignement de cette norme. La réflexion sur la variété normative conduit au dépassement du dogme de la norme unique et à une reconnaissance des variétés langagières. « Il n'y a pas un français, il y a des français⁴⁰ » est un constat que l'on peut tirer des descriptions de linguistes et sociolinguistes. Face à cet état de fait, la responsabilité de l'enseignant de français est donc de « permettre de saisir justement que [la] demande sociale, [...], est très normative et que par l'accent, le lexique, par la syntaxe, le locuteur est aussitôt étiqueté par la société⁴¹ ».
- 20 Cependant, l'hétérogénéité effective des conceptions normatives des enseignants⁴² n'est pas sans affecter la mise en place de dispositifs didactiques censés favoriser l'appropriation de la norme en classe de français. C'est ainsi qu'Évelyne Charmeux⁴³ distingue quatre modèles pédagogiques, qu'il est intéressant de présenter en raison des différentes perspectives normatives qu'ils sous-tendent :
- 21 « - Un modèle effectivement normatif, pour qui la langue française est conçue comme un ensemble homogène et pur, rejetant la notion même de variations, au profit d'un "bon" usage, tiré d'un code dominant, et excluant tout emprunt aux langues régionales ou étrangères, tout terme technique, tout usage populaire ou grossier, etc. [...];
- un modèle sans normes, qu'on peut nommer "a-normatif", fort répandu dans les petites

classes, où l'essentiel, pour l'enseignant est que les enfants s'expriment, peu importe comment, pourvu que ce soit spontané et, selon leur formule, sincère ! [...];

- un modèle que nous nommons "plurinormatif" (normatifs au pluriel), avec des enseignants admettant la pluralité des normes du français, mais les enseignants de façon prescriptive, comme autant de registres rigides affectés chacun à des situations bien précisées [...];

- un modèle que nous avons appelé "plurinormaliste", pour qui la maîtrise de la langue n'est point maîtrise d'une bonne langue, mais celle de choix, conscients et voulus, parmi des formulations très diverses, à utiliser en fonction des enjeux de la situation de communication. »

- 22 En somme, de multiples facteurs interfèrent dans les formes que revêt la norme linguistique scolaire et dans les conditions de son enseignement et de son apprentissage. Les pratiques enseignantes peuvent participer à résoudre les difficultés langagières des élèves mais elles peuvent aussi avoir pour effet de renforcer l'écart entre les pratiques langagières des élèves et la norme linguistique scolaire.

Enquêtes sur les violences langagières dans des écoles multiculturelles

- 23 Dans la suite de cet article, les exemples et extraits d'interaction cités pour illustrer nos propos sont tirés de deux enquêtes ethnographiques. Nous les avons menées dans le contexte de nos thèses de doctorat respectives, dans des écoles multiculturelles bruxelloises⁴⁴, pendant l'année scolaire 2005-2006 en cinquième année de l'enseignement général, technique et professionnel⁴⁵.

- 24 Les grandes lignes méthodologiques de nos explorations sur le terrain sont : l'observation participante, les entretiens semi-dirigés et les enregistrements d'interactions spontanées, entre élèves ou entre élèves et professeurs, réalisés dans l'enceinte scolaire. Nous adoptons un point de vue émique⁴⁶ pour analyser de façon qualitative tant des contenus que des formes linguistiques. Nos études fondent par conséquent l'analyse et l'interprétation des données sur les jugements et comportements linguistiques des locuteurs mêmes (des élèves et des professeurs) plutôt que sur la perspective externe d'autrui (par exemple des médias ou d'une autorité légiférante).

Violences scolaires : formes et fréquences

- 25 Les violences en milieu scolaire sont multiples. C'est à titre indicatif que nous en proposons un rapide inventaire. A partir des réponses de soixante-dix enseignants, quarante comportements perturbant la vie scolaire ont été établis⁴⁷. Cet inventaire présente, en trois catégories, des conduites relevant de degrés de violence différents : il peut s'agir

- de conduites interrompant les cours et de conduites d'opposition et de violences verbales ou physiques⁴⁸;

- de conduites passives pouvant aller jusqu'à l'endormissement⁴⁹;

- de comportements fréquents mais peu graves⁵⁰, tels que bavarder ou être en retard, et de conduites graves mais rares, telles que fumer pendant les cours ou apporter une arme blanche.

- 26 Une conduite peut être grave sans gêner le professeur. Par exemple, fumer en classe est jugé grave par 90 % des jeunes mais estimé gênant par seulement 36 % des enseignants car, la conduite étant rare, ils se sentent peu concernés. C'est le caractère répétitif et la fréquence élevée de certaines conduites, paraissant moins graves prises isolément, qui les rendent insupportables à bon nombre d'enseignants, ces derniers y voyant les signes augurant de véritables violences.

- 27 En France, l'Éducation nationale dispose, depuis la rentrée 2001, d'un système informatique – Signa – qui recense les chiffres de la violence dans les établissements scolaires publics. Les 26 catégories⁵¹ qui y figurent réfèrent à des événements graves, allant du bizutage aux actes les plus violents, dont « la qualification pénale » est évidente, ceux qui ont fait « l'objet d'un signalement à la police, à la justice ou aux services sociaux » ou qui ont eu « un retentissement important dans la communauté éducative⁵² ».
- 28 Par le biais de cette banque de données, il est possible de se faire une idée de l'ampleur prise par les violences au sein des établissements scolaires publics. L'hebdomadaire *Le Point*, au terme d'une longue bataille juridique, a pu accéder à ces chiffres jusque là restés secrets. Ce sont 82 007 faits graves qui ont été recensés en 2005-2006 dans les collèges et lycées publics, les actes les plus fréquents étant les violences physiques sans arme (29,7 %) et les insultes et menaces graves (26 %). Inutile de dire que la publication d'une carte de France des établissements « les plus dangereux » (selon les termes de l'article en question), à l'heure de la rentrée des classes, a eu un retentissement médiatique important. Cependant, au-delà des chiffres bruts, ne faut-il pas craindre l'effet de stigmatisation des établissements concernés et des populations qui les fréquentent ? En l'absence de toute contextualisation et d'interprétation fournie, ces données ne risquent-elles pas d'être manipulées et de conduire, de ce fait, à des effets de lecture simplistes, superficiels, voire démagogiques ?

Les violences langagières

- 29 C'est précisément pour éviter ces travers de la généralisation que nous nous inscrivons dans une démarche de compréhension de ces phénomènes, qui se révèlent toujours plus complexes que leur qualification médiatique ne le laisse entendre. Nous situons donc notre approche dans une optique résolument ethnographique, dans le sens où nous attribuons une place importante à la manière dont les interlocuteurs vivent, produisent et subissent cette violence. C'est en terme de sens pour les acteurs qui l'exercent ou la subissent que nous abordons la question de la violence langagière⁵³.
- 30 La violence verbale en milieu scolaire présente plusieurs facettes. Divers degrés de gravité sont à distinguer, même si les frontières sont quelquefois ténues. Ainsi les insultes ou agressions verbales à l'égard tantôt de pairs tantôt d'enseignants, basées sur des faits véritables, portent directement atteinte à la face de l'adressé. Les joutes oratoires ou « vannes », par contre, fausses par définition mais potentiellement perçues comme agressives à l'oreille du locuteur non-initié, relèvent du ludique et de l'art de la performance verbale pour ceux qui les lancent⁵⁴. Plus subtils sont les décalages stylistiques intra-verbaux (entre les mots d'un même énoncé) ou situationnels (entre ce qui est dit et la situation d'énonciation) qui, souvent à l'insu de celui qui les produit, trahissent une piètre maîtrise sociostylistique de la langue⁵⁵. Il en va de même pour les termes d'adresse et les règles de politesse⁵⁶ sans oublier le recours aux langues « de l'immigration » ou les courbes intonatives spécifiques aux jeunes, sonnantes comme des engueulades⁵⁷, qui laissent le commun des mortels au moins interloqué. Ainsi certains emprunts à l'arabe (*chouf*, regarde ; *chmèt*, traître ; *chkèm*, balance, etc.), ou au turc (*kardesh*, frère ; *len*, garçon, etc.), injectés régulièrement dans le français⁵⁸, augmentent considérablement le degré d'opacité du discours des jeunes, d'autant plus que celui-ci se caractérise souvent par l'accentuation non standard des syllabes pénultièmes⁵⁹. Dans l'enceinte scolaire, le sentiment d'étrangeté est encore renforcé par la méconnaissance des enseignants du bagage sociolinguistique des élèves plurilingues⁶⁰.

- 31 À l'ensemble de ces caractéristiques s'ajoute en effet le plurilinguisme des familles issues de l'immigration, mal connu du corps enseignant et qui fait l'objet d'opinions erronées. Ainsi le terme bilinguisme, prêtant souvent à confusion, s'applique à des situations très hétérogènes. Pour Deprez, une personne est bilingue lorsqu'elle « comprend et/ou parle quotidiennement et sans difficultés deux langues différentes⁶¹ ». Leconte et Mortamet, quant à eux, n'envisagent pas non plus le répertoire plurilingue comme une somme de parfaits monolinguisms⁶² mais le considèrent à travers la définition de « l'approche plurilingue » proposée par le Conseil de l'Europe⁶³ laquelle « met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social, puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » La prudence est donc clairement de rigueur au niveau des variétés de langues réellement en présence du point de vue des acteurs.
- 32 Parallèlement, il serait faux de penser que le bilinguisme des familles migrantes (où les parents pratiquent préférentiellement la langue d'origine et les enfants la langue du pays d'accueil) constitue une étape provisoire avant l'assimilation francophone complète des générations. Il n'est donc pas question, dans ce contexte, de substitution mais de métissage des langues⁶⁴ qui persiste avec la durée d'installation et concerne tant la deuxième génération (c'est-à-dire les enfants nés en Belgique de parents nés à l'étranger) que la troisième (les enfants nés en Belgique de grands-parents nés à l'étranger)⁶⁵.
La violence comme mode d'expression d'une subculture
- 33 Le recours au langage ne peut nullement être dissocié des fonctions qu'il revêt. L'école qui accueille des jeunes issus de classes sociales défavorisées ne se heurte pas seulement à des élèves « difficiles » mais également aux « membres d'un univers social et culturel qui lui est relativement étranger et inconnu⁶⁶ ». Le langage des jeunes traduit une vision du monde et des modes de socialisation qui leur sont propres⁶⁷. Il est construit dans une relation d'interaction entre les ressources socioculturelles disponibles et leur appropriation, individuelle ou groupale, et il puise dans un répertoire commun qui constitue le capital socioculturel partagé par le groupe de pairs. Il lui est donc conféré un pouvoir social très fort⁶⁸. La langue constitue ainsi un moyen permettant de s'imposer dans un univers sociolangagier à l'écart du marché dominant, par le biais de l'actualisation d'éléments contrenormés⁶⁹ qui protègent et reconnaissent une appartenance et des valeurs dévalorisées à l'extérieur⁷⁰. En tant que contre-légitimité, la langue crée une subculture⁷¹ dotée de ses propres normes de référence, qui s'écartent ou qui vont à l'encontre de celles qui régissent la culture aliénante « à la Charles-Henri »⁷².
- 34 Prenons l'exemple de deux élèves issues de l'immigration, scolarisées dans l'option professionnelle « vente » d'une école bruxelloise néerlandophone défavorisée⁷³. Elles défendent le recours, en contexte formel (face à un client), à ce qu'elles qualifient d'un français intermédiaire entre le français « élevé » (c'est-à-dire très poli) et le français « brutal », au lieu de l'emploi traditionnel du français « élevé ». Elles proposent ainsi de se servir de certaines formules de politesse ou certains « termes-clés » intermédiaires tels que « *bonjour* », « *madame* », « *monsieur* » et « *merci* » et refusent catégoriquement de recourir à d'autres formules « élevées » et superflues, telles que « *je vous en prie* », « *je souhaiterais* » (le conditionnel), « *avec plaisir* », etc. qu'elles associent à l'hypocrisie (avoir

deux faces) et au mensonge (ne pas dire ce qu'on pense vraiment) d'inconnus qui s'adressent la parole. Cette connotation s'oppose aux valeurs habituelles de leur entourage immédiat, qui sont celles de la sincérité et des prises de parole directes et transparentes. Selon celles-ci, contrairement à un proche, un inconnu que l'on n'aide que pour des raisons purement professionnelles ne mérite pas qu'on lui adresse des « *avec plaisir* », puisqu'on n'éprouve pas de plaisir (au sens littéral du terme) en l'aidant. Pour les élèves, le coût du recours aux formules « *élevées* » semble lourd sur le plan identitaire (se mettre dans la peau d'autrui).

- 35 Notons que les éléments contrenormés ne s'inscrivent pas d'office dans les variétés langagières autres que le français standard. Ici, ce sont la perception, la sélection et le rejet d'éléments standards bien spécifiques qui sont en cause. Dans cette optique, le recours au français standard peut s'avérer contrenormé dans le cas où les locuteurs s'en servent pour se moquer de la norme. Citons la réplique « *je vous en prie* », adressée par un élève à un représentant de l'institution scolaire qui vient de le remercier pour avoir effectué un geste banal (fermer la fenêtre), en contexte informel (une heure de fourche⁷⁴) :

ÉDUCATEUR : *tu peux fermer la fenêtre / s'il te plaît ?*

YOUNES : (ferme la fenêtre)

ÉDUCATEUR : *merci*

YOUNES : *je vous en prie*⁷⁵

- 36 Ici, la formule de politesse en français standard peut permettre au jeune de manifester, de façon ludique, sa distanciation de la norme.

La violence comme distorsion

- 37 Cette distorsion entre les normes objectives/dominantes, valorisées socialement par l'institution scolaire, et les normes subjectives/dominées⁷⁶, dotées de fonctions grégaire⁷⁷ et identitaire⁷⁸, est souvent à l'origine de décalages entre l'intention de l'élève et l'effet perçu par l'adulte. Ces écarts sont susceptibles de nourrir la mésentente et par conséquent d'être interprétés comme des formes de violence latente. Il en va ainsi pour le ton de l'offense, et pour toutes « les manières de parler désobligeantes, vexatoires, humiliantes et blessantes », bien distinguées⁷⁹, qui caractérisent la langue rituelle de la rue. Mentionnons à titre d'exemple le répertoire obscène de formules de rejet (« *ta gueule* », « *casse-toi* », etc.), de jurements (« *sur la tête de ma mère* », etc.) et d'interjections ou insultes (« *fils de pute* », « *nique ta mère* », etc.) servant aussi bien à mesurer son ascendant sur les autres en contexte convivial que conflictuel. L'accoutumance à la grossièreté est donc ambiguë dans la mesure où le bas langage sert à la fois à susciter, de façon pernicieuse, le dégoût chez les détenteurs de la « *belle* » langue, tout comme à tenir, de façon angélique, une conversation banale et inoffensive. Les jeunes ne perçoivent pas la violence verbale en tant que telle : elle devient un mode normal de relations, un paradigme relationnel⁸⁰. C'est ce que relate une jeune locutrice, d'origine marocaine, suite à un incident dans le métro. L'entretien en néerlandais est traduit en français :

AICHA :

[notre langage de jeunes] *c'est aussi avec des insultes*

c'est toujours comme ça je veux dire //

c'est peut-être triste hein pour les adultes quand ils voient ça ou quoi euh /

l'autre fois j'étais aussi à l'extérieur et euh en ville et j'étais avec des copines et j'étais euh

j'étais en train d'insulter Manu sur un escalator et une dame disait(x)à moi /

mon Dieu les jeunes

quel langage ils utilisent eux
ils sont euh // oui euh / pas éduqués /
je dis à cette cette dame
je dis euh tais-toi hein tu tu sais rien
tais-toi de quoi tu te mêles /
pourquoi euh tu dis ça maintenant
tu ne sais rien tais-toi euh /
trace ta route en fait euh //
(x) continue ton chemin et laisse-nous
pourquoi tu parles //
ça n'a rien à voir avec ça
nous sommes comme ça
nous nous insultons
c'est nous /
je ne l'ai pas insultée donc elle doit pas parler /
et parfois les adultes ne pensent pas comme ça
ils pensent que nous sommes simplement euh délin/ délinquants ou euh
voyous ou //
oui / de mauvais / mauvais jeunes /
mais c'est notre langage quoi /
nous parlons comme ça
(silence)
et c'est comme ça hein

- 38 Il n'est donc pas étonnant que des enseignants, qui sont quotidiennement confrontés à ce langage hors du commun, finissent par être déroutés et par interpréter certaines pratiques langagières de ces adolescents comme des atteintes à leur propre personne. Dans ce cas, les jeunes, à leur tour, peuvent se sentir non reconnus par le corps professoral et adopter une posture défensive. La violence relève donc partiellement de la non-connaissance des enjeux symboliques et de la non-communication mutuelle⁸¹ plutôt que d'un registre concret. Celles-ci transforment l'école en univers instable, dépourvu de sens, tant pour les élèves qui ressentent un manque de respect que pour les enseignants qui ne savent plus imposer les normes conventionnelles dans le cadre d'un contrat de parole, malmené par des rapports de force symboliques exacerbés⁸². C'est ainsi que l'objectif de la reconnaissance de leur culture langagière sous-tend des pratiques enseignantes opposées à la stigmatisation des jeunes locuteurs qui la pratiquent⁸³. Cet extrait d'interaction en classe, entre une enseignante de français et ses élèves, pourrait l'illustrer :

YAHYA : madame / Louis XIV il se lavait pas // Louis XIV
MARWAN : ouais il se lavait pas
DRISS : il se lavait pas c'est un puant
PROFESSEUR : il se lavait pas /
c'est ça que tu veux dire /
oui il a pris un ou deux bains et alors c'est un grand honneur d'assister à son bain / c'est un grand honneur (rires des élèves) c'est un grand honneur d'assister le matin quand il allait euh /
JAMAL : chier
(rires des élèves)
PROFESSEUR : c'est exactement le mot que je cherchais Jamal /
je ne le trouvais pas justement

Violences langagières et immigration : une question de perception ?

- 39 Selon Wieviorka⁸⁴, le point de vue adopté sur la violence lui confère des significations et une portée différentes. Cette réalité nous amène à souligner que la violence est une

question de perception : elle est relative selon le temps et l'espace, et marquée socialement⁸⁵. Rappelons, à ce sujet, la médiatisation nationale et internationale de la crise des banlieues parisiennes, en novembre 2005.

- 40 Tout en étant une question de représentation, la violence constitue aussi, pour une part, un phénomène objectif mesurable (cf. *supra*, la base de données dénommée Signa) : il nous semble donc plus indiqué de la considérer comme un rapport, une tension, entre les représentations et les faits. La violence, bien qu'indissociablement liée aux représentations, doit être socialement reconnue.
- 41 Dans le cadre d'étude qui est le nôtre, la jeunesse issue de l'immigration se voit attribuer, dans les lieux communs, des stéréotypes en lien direct avec les phénomènes de violence. En effet, la virulence de l'imaginaire social touchant à l'immigration est telle que l'équation « pratiques de langues autres que le français (celui du "bon usage" s'entend), immigration et délinquance », pour étonnante qu'elle puisse paraître, est admise par certains⁸⁶. « La délinquance est le fait majoritairement des immigrés », déclare J. A. Bénisti⁸⁷ qui, dans son rapport sur la prévention de la délinquance, propose d'étonnantes « explications de la courbe évolutive d'un jeune qui au fur et à mesure des années s'écarte du "droit chemin" pour s'enfoncer dans la délinquance ». Ses propos rejoignent le lieu commun qui postule qu'il est impossible de dissocier le concept de « violence des jeunes » de l'image même de l'immigration. Dans ce sens, la corrélation entre bilinguisme et délinquance, entre le fait de parler une autre langue que le français et l'échec scolaire découle de l'évidence. La pratique de la langue expliquerait la délinquance : agir sur la première serait dès lors prévenir la seconde.
- 42 Plus fondamentalement, l'existence de ce type de rapport souligne l'importance du type d'étude que nous menons et de leur diffusion auprès des acteurs de la vie scolaire, ainsi que des décideurs. Des analyses circonstanciées sont impératives pour éviter ces raccourcis dangereux et autoriser leur dépassement. En effet, ce rapport pose « la question des relations entre le monde de la recherche et celui de l'action politique. Certes, la décision et l'action appartiennent indiscutablement à la sphère politique, mais supposent une étape préalable d'information : quelle peut être, dans ce processus, la portée des recherches en sciences humaines et sociales ? En second lieu, les résultats de ces recherches financées essentiellement par l'État, ne devraient-ils pas avoir comme finalité ultime d'apporter des éléments de réflexion utiles à l'élaboration des politiques sociales ?⁸⁸ »
- 43 Bien qu'un lien direct soit tissé entre les indisciplines et les difficultés à communiquer⁸⁹, la violence est ici l'objet d'une construction sociopolitique : la violence concerne les jeunes issus de l'immigration, à l'exclusion des autres, et faire partie de cette catégorie (sociologique ? ethnique ?...) est en soi une circonstance aggravante, voire explicative.
- Les effets de l'appropriation des stéréotypes
- 44 Si les jeunes sont affectés par les conceptions langagières qu'ils ont des « autres », ils semblent également avoir un sens aigu de l'image stigmatisante, largement médiatisée, que les « autres » (y compris les enseignants) se font de leur sociolecte. Bien qu'ils ne se retrouvent pas nécessairement dans ce « langage aux tonalités violentes⁹⁰ » – ils peuvent s'en servir sans l'adopter – ils sont susceptibles, à force d'y être associés, d'en devenir les victimes en l'intériorisant, voire à élever les stigmates au rang de normes groupales⁹¹. En effet, les représentations face aux sociolectes ou *we-codes*⁹², nés du besoin de manifestation identitaire de groupes socialement minoritaires, peuvent avoir un effet

dévastateur lorsqu'elles transforment les codes en objets linguistiques médiatiquement identifiés par des vecteurs comme le cinéma, la littérature, la presse et les humoristes⁹³. Dans ce cas, elles les diffusent hors de leurs sphères d'émergence. Inscrits dans une idéologie linguistique française peu tolérante, ces *we-codes*, tout comme leurs locuteurs, sont stigmatisés. Ainsi, les descendants d'immigrés sont souvent amalgamés en un groupe : « Ils ont été ou sont tour à tour et au gré de l'actualité les victimes du racisme ou de la crise économique, des "sauvageons", "sans foi ni loi", des jeunes "en échec scolaire", ou "déchirés entre deux identités", ou encore des habitants de quartiers où nul ne souhaiterait vivre⁹⁴. » La boucle est bouclée lorsqu'on sait que ces identités négatives assignées aux jeunes finissent par être endossées par les sujets mêmes. La projection de représentations réciproques risque donc d'influer sur les pratiques langagières.

- 45 Notons que les enseignants peuvent également être affectés par les stéréotypes largement répandus, en accommodant (oultre mesure) leur façon de parler ou d'évaluer⁹⁵. Ainsi que l'illustre l'extrait d'interactions en classe entre une enseignante de français et ses élèves :

PROFESSEUR : *le catholicisme lui dit qu'on naît pécheur donc au moment où le bébé naît / c'est en lui*

WASSIM : *madame / comment il a fait pour être pécheur ?*

PROFESSEUR : *c'est comme ça / c'est dans sa (xxx) // voilà il a dit dégage putain*

- 46 Dans ce cas, l'institution produit et reproduit en quelque sorte les représentations sociales ainsi que les jugements à l'égard de leurs locuteurs. Il est clair que la problématique relative à la violence langagière relève autant du relationnel et des représentations que du linguistique qui les véhicule⁹⁶.

Conclusion

- 47 La réalité des violences langagières des populations scolaires en général et de celles issues de l'immigration (le seront-elles éternellement ?) en particulier est indéniable et se révèle un matériau intéressant à analyser comme autant d'indicateurs d'un malaise/mal-être social et comme un site d'élaboration des rapports sociaux, un réceptacle tout autant qu'un creuset des figures du lien social.
- 48 Des réflexions, comme celle que nous venons de mener, sont éclairantes dans la mesure où elles admettent une mesure plus « scientifique » et, à tout le moins, elles permettent d'éviter de tomber dans l'écueil de la démagogie à laquelle se prêtent les généralisations abusives et outrancières dans le chef de quelques-uns. Par delà l'information que la présente étude permet de fournir, une (re)connaissance progressive de l'hétérogénéité⁹⁷ est la condition d'un meilleur traitement et d'une gestion efficace de la diversité des profils linguistiques des élèves dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la norme scolaire. La simple désignation des sujets du « mal parler » n'a en effet pas la conséquence de réduire, et encore moins de résoudre, la complexité de la problématique abordée.
- 49 En somme, l'injonction à porter à tout citoyen responsable, dans l'enceinte de l'école - et hors de celle-ci -, serait, non pas le slogan « Bien parler, c'est se respecter » mais « Prendre la parole, c'est se respecter »⁹⁸. La violence de l'acte, même symbolique, cèderait ainsi le pas à la force des mots qui refuseraient la castration sociale : demeurer sans voix.

BIBLIOGRAPHIE

- Audigier (François), « La didactique, comme un oignon », *Éducatons, Revue de diffusion des savoirs en éducation*, n° 1, 1996, p. 34-38.
- Auger (Nathalie), Fillol (Véronique), Lopez (Juan) et Moïse (Claudine), « La violence verbale : enjeux, méthode, éthique », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n° 29, 1-2, 2003, p. 131-150.
- Bautier (Élisabeth), « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? », *Migrants Formation*, n° 108, mars 1997, p. 5-17.
- Billiez (Jacqueline), « La langue comme marqueur d'identité », *Revue européenne des migrations internationales*, n° 2, 1985, p. 95-104.
- Billiez (Jacqueline), *Bilinguisme, variations, immigrations : regards sociolinguistiques*, dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, 2 volumes, université Stendhal-Grenoble 3, 1997.
- Billiez (Jacqueline), « Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale », *Langage et société*, n° 98, 2001, p. 105-127.
- Billiez (Jacqueline), Krief (Karin), Lambert (Patricia), Romano (Antonio), Trimaille (Cyril), *Pratiques et représentations langagières de groupes de pairs en milieu urbain*, rapport de recherche réalisé en réponse à l'appel d'offre de l'Observatoire des pratiques, DGLFLF, ministère de la Culture, 2003, 80 p. (non publié).
- Binisti (Nathalie), Gasquet-Cyrus (Médéric), « Les accents de Marseille », *Cahiers du français contemporain*, n° 8, 2003, p. 107-129.
- Bourdieu (Pierre), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982, 243 p.
- Bourdieu (Pierre), « Vous avez dit "populaire" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 46, 1983, p. 98-105.
- Boutonne (Laurent), « Un exemple d'interdidacticité : l'enseignement de la grammaire en ZEP », in Dumortier (Jean-Louis), Defays (Jean-Marc), Delcominette (Bernadette), Louis (Vincent) [coord.], *Langue et communication en classe de français. Convergences didactiques en LM, LS et LE*, Cortil-Wodon, Éditions modulaires européennes, 2003, p. 13-24.
- Brown (Penelope) et Levinson (Stephen), *Politeness : Some universals in language use*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Calvet (Louis-Jean), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot, 1987, 295 p.
- Calvet (Louis-Jean), *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, éditions Payot et Rivages, 1994.
- Caubet (Dominique), « Ce français qui nous revient du Maghreb : mélanges linguistiques en milieux urbains », *Langues, langages, inventions*, n° 159, 2005, p. 8-15.
- Chambard (Lucette), « Quel français enseigner ? », in Corbett (Noël) [coord.], *Langue et identité. Le français et les francophones d'Amérique du Nord*, Québec, Presses de l'université Laval, 1988, p. 39-46.

- Charlot (Bernard) et Emin (Jean-Claude), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997, 410 p.
- Charmeux (Éveline), « Le français de référence et la didactique du français langue maternelle », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n° 27, 2001, p. 155-166.
- Chiss (Jean-Louis), David (Jacques) et Reuter (Yves), *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan, 1995, 276 p.
- Costa-Galligani (Stéphanie) et Sabatier (Cécile), « "Si on dit Mélanie ... ça fait Méfélafanifi". Un exemple de parlers urbains : la langue de /f/ », *LIDIL*, n° 19, 1999, p. 43-57.
- Dabène (Louise), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994, 191 p.
- Dannequin (Claudine), « Outrances verbales ou mal de vivre chez les jeunes des cités », *Migrants Formation*, n° 108, 1997, p. 21-29.
- Deprez (Christine), *Les enfants bilingues : langue et famille*, Paris, Didier/CREDIF, 1994, 207 p.
- De Robillard (Didier), « Français, variation, représentations : quelques éléments de réflexion », *Cahiers du français contemporain*, n° 8, 2003, p. 35-61.
- Deulofeu (José), « L'innovation linguistique en français contemporain : mythes tenaces et réalité complexe », *Le français dans le monde*, numéro spécial « Oral : variabilité et apprentissage », 2001, p. 18-31.
- Deulofeu (José), « L'innovation en syntaxe en français contemporain », *Les cahiers du CIEP*, 2000.
- Dubet (François), « Les mutations du système scolaire et la violence à l'école », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 15, 1994, p. 11-26.
- Fagyal (Zsuzsanna), « The matter with the penultimate : prosodic change in the vernacular of Lower-class immigrant youth in Paris », *Proceedings of the XVth International Congress of Phonetic Sciences*, Barcelona, n° 1, <http://shylock.uab.es/icphs/>, 2003, p. 671-674.
- Fagyal (Zsuzsanna), « Action des médias et interactions entre jeunes dans une banlieue ouvrière de Paris. Remarques sur l'innovation lexicale », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 9, 2004, p. 41-60.
- Francard (Michel), « Le français de référence : formes, normes et identités », *Cahiers de l'Institut linguistique de Louvain*, n° 27, 1-2, 2001, p. 223-240.
- Gadet (Françoise), « Langue française, ton diaphasique fout le camp ? », *Les cahiers du CIEP*, n° 1, 2000, p. 57-67.
- Gadet (Françoise), *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys, 2003, 135 p.
- Galand (Benoît), Philippot (Pierre), Buidin (Geneviève) et Lecocq (Catherine), « Violences à l'école en Belgique francophone : différences entre établissements et évolution temporelle », *Revue française de pédagogie*, n° 149 « Circulation et transformation des savoirs dans et hors la classe », 2004, p. 83-96.
- Gueunier (Nicole), « La crise du français en France », in Maurais (Jacques) [coord.], *La crise des langues*, Québec et Paris, Conseil de la langue française/le Robert, 1985, p. 5-38.
- Gueunier (Nicole), « Le français de référence : approche sociolinguistique », <http://valibel.fltr.ucl.ac.be/gueunier.htm>, 2000.
- Gumperz (John), *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982, 242 p.
- Halté (Jean-François), *La didactique du français*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 1992, 127 p.

- Joyeux (Yannick), *L'éducation face à la violence : vers une éthique de la gestion de la classe*, Paris, ESF éditeur, 1996, 183 p.
- Kallmeyer (Werner), « Variation multilingue et style sociaux communicatifs. L'exemple de jeunes migrants turcs en Allemagne », *Langage & Société*, n° 109, 2004, p. 75-93.
- Klinkenberg (Jean-Marie), « Les niveaux de langue et le filtre du "bon usage". Du discours normatif au discours sociolinguistique », *Le français moderne*, n° 50, 1982, p. 52-61.
- Labov (William), *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, les éditions de Minuit, 1978, 520 p.
- Lafontaine (Dominique), « Normes linguistiques et enseignants : une insoupçonnable diversité », in Schoeni (Gilbert), Bronckart (Jean-Paul) et Perrenoud (Philippe) [dir.], *La langue française est-elle gouvernable ?* Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, p. 243-263.
- Leconte (Fabienne) et Delabarre (Evelyne), « L'évaluation de l'hétérogénéité linguistique par les enseignants de collège », in Claude Caitucoli [dir.], *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Publications de l'université de Rouen, 2003.
- Leconte (Fabienne) et Mortamet (Clara), « Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures », *Glottopol*, n° 6, juillet 2005.
- Ledegen (Gudrun), *Le bon français : les étudiants et la norme linguistique*, Paris, l'Harmattan, 2001, 224 p.
- Le Point*, n° 1772, jeudi 31 août 2006.
- Lepoutre (David), *Cœur de banlieue*, Paris, Odile Jacob, 1997, 368 p.
- Lucchini (Silvia) et El Karouni (Salima), « L'enseignement du français dans le contexte linguistiquement hétérogène de la Belgique francophone et de Bruxelles en particulier », in Plane (Sylvie) & Rispaïl (Marielle) [dir.], *La lettre de l'AIREF*, n° 38 « L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques », 2006, p. 24-29.
- Melliani (Fabienne), « Le métissage langagier comme lieu d'affirmation identitaire. Le cas de jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise », *LIDIL*, n° 19, 1999, p. 60-77.
- Melliani (Fabienne), « Subculture et territorialité urbaines en banlieue rouennaise », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 6, 2001, p. 64-74.
- Moreau (Marie-Louise), « Variation », in Moreau (Marie-louise) [dir.], *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège, Mardaga, 1997.
- Moïse (Claudine), « Postures sociales, violence verbale et difficile médiation », *Les médiations langagières*, actes du colloque de Rouen, 7-8 décembre 2000, 2004, p. 335-349.
- Perrenoud (Philippe), « Compétences, langage et communication », in Collès (Luc), Dufays (Jean-Louis), Fabry (Geneviève), Maeder (Costantino) [dir.], *Didactique des langues romanes, le développement des compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2001.
- Nadia Revaz, « Des mots des jeunes au langage scolaire », *Résonances*, n° 10, 2003. (<http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003/juin/jeanneret.htm>).
- Rispaïl (Marielle), « FLE, FLS, FLM, ... et que faire des situations inclassables ? Pour une socio-didactique des langues en contexte », in Defays (Jean-Marc), Delcominette (Bernadette), Dumortier (Jean-Louis), Louis (Vincent) [dir.], *L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques*, Cortil-Wodon, Éditions modulaires européennes, 2003, p. 253-263.

- Sebeok (Thomas Albert), [dir.], *Current trends in linguistics*, La Haye, Mouton, 1966.
- Simard (Claude), *Éléments de didactique du français langue première*, De Boeck et Larcier, Paris/Bruxelles, 1997, 190 p.
- Simon (Jean-Pascal), « Essai de définition de la notion de "français de référence" dans le cadre d'une socio-didactique du français », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n° 27, p. 167-178.
- Sourdout (Marc), « La dynamique du langage des jeunes », *Résonances*, n° 10, 2003. <http://www.ordp.vsnnet.ch/fr/resonance/2003/juin/sourdout.htm>
- Tabouret-Keller (Andrée), « Langage et société : les corrélations sont muettes », *La Linguistique*, n° 21, 1985, p. 125-139.
- Trimaille (Cyril), « Variations dans les pratiques langagières d'enfants et d'adolescents dans le cadre d'activités promues par un centre socioculturel, et ailleurs... », *Cahiers du français contemporain*, n° 8, 2003, p. 131-161.
- Trimaille (Cyril), « Études de parlers de jeunes urbains en France. Éléments pour un état des lieux », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 9, 2004, p. 99-132.
- Trudgill (Peter), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin Books, 1974, 384 p.
- Vargas (Claude), « Grammaire et didactique plurinormaliste », *Repères*, n° 14, 1996, p. 83-103.
- Wieviorka (Michel), *Violence en France*, Paris, Seuil, 1999, 344 p.

Sites internet

<http://www.enfantsbilingues.com>

<http://www.afrik.com>

<http://www.univ-tours.fr/rfs/> et les nombreux liens proposés (dont Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne)

<http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-immigration/chronologie-immigration/>

NOTES

1. Yannick Joyeux, *L'éducation face à la violence : vers une éthique de la gestion de la classe*, Paris, ESF éditeur, 1996.
2. David Lepoutre, *Cœur de banlieue*, Paris, Odile Jacob, 1997.
3. Jean-Marie Klinkenberg, « Les niveaux de langue et le filtre du "bon usage". Du discours normatif au discours sociolinguistique », *Le français moderne*, n° 50, 1982, p. 52-61.
4. Action de recherche concertée 04-09/319 financée par la Communauté française de Belgique, programme de recherche « Régulation de l'hétérogénéité linguistique en contexte multiculturel ».
5. Yannick Joyeux, *op. cit.*
6. Cécile Carra et François Sicot, « Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation », in Bernard Charlot et Jean-Claude Emin, *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 61-82.
7. Yannick Joyeux, *op. cit.*
8. Cécile Carra et François Sicot, *op. cit.*

9. Jean-Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter, *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan, 1995.
10. François Dubet, « Les mutations du système scolaire et la violence à l'école », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 15, 1994, p. 11-26.
11. *Ibid.*
12. Claude Simard, *Éléments de didactique du français langue première*, Paris/Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1997.
13. Michel Wieviorka, *Violence en France*, Paris, Seuil, 1999.
14. Les phénomènes migratoires ne sont pas récents tant en Belgique qu'en France où la présence d'étrangers est attestée dès le XIX^e siècle. En Belgique, le début de l'immigration organisée, présentée comme un phénomène temporaire, date de 1945. Des accords avec les pays pourvoyeurs de main-d'œuvre sont conclus (avec l'Italie en 1946, avec l'Espagne et le Portugal en 1956, avec la Grèce en 1957, avec le Maroc et la Turquie en 1964). En France, jusqu'en 1945, il n'y a pas de politique d'immigration à proprement parler mais des mesures prises ponctuellement. Si de 1945 à 1955, l'immigration étrangère en France reste encore marginale, elle s'accélère entre 1956 et 1972 avec la décolonisation et l'entrée en vigueur au 1^{er} janvier 1958 du traité de Rome (instaurant le principe de libre circulation). L'immigration des années soixante se caractérise par une diversification des sources de recrutement : des accords sont signés entre la France et différents pays (l'Espagne en 1961 ; le Portugal et le Maroc en 1963 ; l'Algérie en 1968). La Tunisie et l'Afrique sub-saharienne se présentent aussi comme des pays pourvoyeurs de main-d'œuvre. En France, comme en Belgique, 1974, qui marque la fin des 30 glorieuses, signe l'arrêt officiel de toute immigration. Les vagues migratoires n'ont pas pour autant cessé (regroupements familiaux, immigration clandestine, réfugiés...).
15. Michel Francard, « Le français de référence : formes, normes et identités », *Cahiers de l'Institut linguistique de Louvain*, n° 27, 1-2, 2001, p. 223-240.
16. *Ibid.*
17. On parle de variation diaphasique ou stylistique lorsqu'on observe une différenciation des usages selon les situations de discours, plus ou moins formelles (Marie-Louise Moreau, « Variation », in Marie-Louise Moreau (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège, Mardaga, 1997, p. 284.
18. Françoise Gadet, « Langue française, ton diaphasique fout le camp ? », *Les cahiers du CIEP*, n° 1, 2000, p. 57-67.
19. « Si beaucoup de parents contrôlent – et ce avec d'autant plus d'attention et de sévérité que le contexte ne leur est pas favorable – le langage de leurs enfants, l'attitude permissive de certains en ce qui concerne le "bas langage" ne fait absolument aucun doute. À de nombreuses reprises, j'ai entendu des enfants lancer des flopées de grossièretés et d'obscénités, dans la rue ou de leur fenêtre, en présence de leur père ou de leur mère, sans que ces derniers ne manifestent apparemment la moindre réprobation. » (David Lepoutre, *op. cit.*, p. 161-162).
20. Pierre Bourdieu, « Vous avez dit "populaire" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 46, 1983, p. 98-105.
21. Françoise Gadet, « Langue française... », *op. cit.*, 2000.
22. Claudine Dannequin, « Outrances verbales ou mal de vivre chez les jeunes des cités », *Migrants Formation*, n° 108, 1997, p. 21-29.
23. La diamésie a trait à la diversité de chenal, oral ou écrit : on ne parle pas comme on écrit et on n'écrit pas comme on parle (Françoise Gadet, *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys, 2003, p. 10).

24. Henriette Walter, citée par Gudrun Ledegen, *Le bon français : les étudiants et la norme linguistique*, Paris, l'Harmattan, 2001, p. 23.
25. Actuellement l'école appréhende la nécessité d'une réflexion en classe sur la diversité de l'oral et de l'écrit, en vue d'une amélioration de la maîtrise de l'écrit. Des programmes métalinguistiques comme l'éveil au langage s'imposent pour rendre compte de l'évolution de la langue et de la norme, qui sont foncièrement plurielles et qui, dès lors, devraient être enseignées de manière « plurinormaliste » (Claude Vargas, « Grammaire et didactique plurinormaliste », *Repères*, n° 14, 1996, p. 83-103). Cf. *infra* les quatre modèles pédagogiques relevés par Éveline Charmeux (« Le français de référence et la didactique du français langue maternelle », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n° 27, 2001, p. 155-156.
26. Pour un survol, voir Françoise Gadet, « Langue française... », *op. cit.*, 2000.
27. Nicole Gueunier, « La crise du français en France », in Jacques Maurais (coord.), *La crise des langues*, Québec/Paris, Conseil de la langue française/le Robert, 1985.
28. José Deulofeu, « L'innovation linguistique en français contemporain : mythes tenaces et réalité complexe », *Le français dans le monde*, numéro spécial « Oral : variabilité et apprentissage », 2001.
29. Marc Sourdot, « La dynamique du langage des jeunes », *Résonances*, n° 10, 2003, <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003/juin/sourdot.htm>
30. Louis-Jean Calvet, *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, éditions Payot et Rivages, 1994, p. 32.
31. Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.
32. Cyril Trimaille, « Études de parlers de jeunes urbains en France. Éléments pour un état des lieux », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 9, 2004, p. 99-132.
33. Jacqueline Billiez, *Bilinguisme, variations, immigrations : regards sociolinguistiques*, dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, 2 volumes, université Stendhal-Grenoble 3, 1997, p. 66.
34. Andrée Tabouret-Keller, « Langage et société : les corrélations sont muettes », *La Linguistique*, n° 21, 1985, p. 127.
35. Jean-François Halté, *La didactique du français*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 1992 ; François Audigier, « La didactique, comme un oignon », *Éducatives, Revue de diffusion des savoirs en éducation*, n° 1, 1996, p. 34-38 ; Claude Simard, *op. cit.*
36. Jean-Pascal Simon, « Essai de définition de la notion de "français de référence" dans le cadre d'une socio-didactique du français », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n° 27, 2001, p. 167-168.
37. Louise Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.
38. Philippe Perrenoud, « Compétences, langage et communication », in Luc Collès, Jean-Louis Dufays, Geneviève Fabry, Costantino Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes, le développement des compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2001, p. 26.
39. Jean-Pascal Simon, *op. cit.* ; Laurent Boutonne, « Un exemple d'interdidacticité : l'enseignement de la grammaire en ZEP », in Jean-Marc Defays, Bernadette Delcominette et Jean-Louis Dumortier, Vincent Louis, (coord.), *Langue et communication en classe de français. Convergences didactiques en LM, LS et LE*, Cortil-Wodon, Éditions modulaires européennes, 2003, p. 167-168 ; Rispail (Marielle), « FLE, LS, FLM... et que faire des situations inclassables ? Pour une socio-didactique des langues en contexte », in Jean-Marc Defays et al (coord.), *op. cit.*, p. 253-263.

40. Lucette Chambard, « Quel français enseigner ? », in Noël Corbett (coord.), *Langue et identité. Le français et les francophones d'Amérique du Nord*, Québec, Presses de l'université Laval, 1988, p. 71.
41. *Ibid.* p. 44.
42. Dominique Lafontaine, « Normes linguistiques et enseignants : une insoupçonnable diversité », in Gilbert Schoeni, Jean-Paul Bronckart et Philippe Perrenoud (dir.), *La langue française est-elle gouvernable ?* Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, p. 243-263.
43. Éveline Charmeux, *op. cit.*, p. 159-160.
44. Les enquêtes ont eu lieu dans des écoles des régimes francophone et néerlandophone. Les enregistrements en néerlandais ont été traduits en français.
45. Qui correspond à la première dans le système scolaire français.
46. Les notions *émique* et *étique* sont empruntées à Kenneth Lee Pike (cité par Thomas Albert Sebeok [dir.], *Current trends in linguistics*, La Haye, Mouton, 1966) qui distingue différents points de vue pour rendre compte d'un phénomène : le point de vue du sujet parlant, subjectif (*émique*), et le point de vue de l'extérieur (*étique*).
47. Pierre-G. Coslin, « A propos des comportements violents observés au sein des collèges », in Bernard Charlot et Jean-Claude Emin, *op. cit.* p. 181-201.
48. Frapper un professeur qui réprimande ; quitter la classe sans rien dire ; faire des grimaces, des mimiques à d'autres élèves ; faire de petits vols en classe ; se déplacer sans autorisation ; faire du bruit ; refuser ouvertement de participer aux activités ; ne pas accepter les remarques et les critiques ; rire avec un ou plusieurs élèves ; interrompre les autres élèves pendant leurs interventions ; interrompre le professeur ; provoquer un chahut dans la classe ; insulter le professeur ; imiter des cris d'animaux, chanter ou siffler pendant les cours ; frapper un camarade dans la classe ; insulter un élève ; parler à haute voix sans rapport avec l'activité de la classe.
49. S'endormir réellement pendant un cours ; regarder la fenêtre, la porte ou « ailleurs » ; être passif, ne pas suivre ; ne pas regarder le professeur quand il s'adresse à la classe ; émettre des critiques sur le déroulement du cours ; être absent sans accord des parents ; exprimer son ennui par des bâillements et des soupirs.
50. Fumer pendant les cours ; fumer en classe en attendant le début du cours ; faire autre chose ; commenter le cours ; discuter à voix basse ; arriver en retard ; ne pas tenir compte des réprimandes ; avoir du mal à se calmer ; faire passer des mots ; faire des devoirs ou un autre travail au lieu de suivre ; communiquer par gestes à travers la classe ; apporter un couteau à cran d'arrêt ; intervenir sans être sollicité par le professeur ; manger ou boire pendant les cours ; écouter son baladeur ; exprimer son ennui verbalement.
51. Les catégories reprises par Signa sont les suivantes : ports d'arme (à feu et autres) ; violences physiques à caractère sexuel ; incendies, tentatives d'incendie ; dommages aux véhicules ; rackets ou tentatives, extorsions de fonds ; violences physiques avec arme ou arme par destination ; stupéfiants (consommation et trafic de produits stupéfiants) ; intrusions de personnes étrangères à l'établissement ; dommages (dommages aux locaux, au matériel de sécurité et autres matériels) ; vols ou tentatives de vol ; actes divers (bizutages, fausses alarmes, jets de pierre ou autres projectiles, tags, suicides et tentatives de suicide, dommages aux biens personnels autres que véhicules, trafics divers autres que les produits stupéfiants, autres faits graves) ; insultes ou menaces graves ; violences physiques sans arme.
52. Cf. enquête exclusive parue sur ce sujet dans *Le Point*, n° 1772, 31 août 2006.
53. Michel Wieviorka, *op. cit.*

54. William Labov, *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, les éditions de Minuit, 1978 ; David Lepoutre, *op. cit.* Selon Lepoutre, le terme *vanne* désigne communément « toutes sortes de remarques virulentes, de plaisanteries désobligeantes et de moqueries échangées sur le ton de l'humour entre personnes qui se connaissent ou du moins font preuve d'une certaine complicité. Le principe des vannes repose fondamentalement sur la distance symbolique qui permet aux interlocuteurs de se railler ou même de s'insulter mutuellement sans conséquences négatives » (p. 173-174).
55. Françoise Gadet, « Langue française... », *op. cit.*, 2000. Mentionnons le cas d'un élève qui salue une jeune enseignante en lui adressant la parole de la façon suivante : « Bonjour *madame*, comment tu vas ? » (décalage intra-verbal), et qui s'apprête ensuite à l'embrasser amicalement (décalage situationnel).
56. Penelope Brown et Stephen Levinson, *Politeness: Some universals in language use*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
57. Christian Bachmann et Nicole Leguennec, *Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*, Paris, Albin Michel, 1995.
58. Dominique Caubet, « Ce français qui nous revient du Maghreb : mélanges linguistiques en milieux urbains », *Langues, langages, inventions*, n° 159, 2005.
59. Zsuzsanna Fagyal, 2003, *op. cit.*
60. Christine Deprez, *Les enfants bilingues : langue et famille*, Paris, Didier/CREDIF, 1994.
61. *Ibid.*
62. Fabienne Leconte et Clara Mortamet, « Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures », *Glottopol*, n° 6, juillet 2005.
63. Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Didier, 2001, p. 11.
64. Fabienne Leconte et Évelyne Delabarre, « L'évaluation de l'hétérogénéité linguistique par les enseignants de collège », in Claude Caitucoli (dir.), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Publications de l'université de Rouen, 2003.
65. C'est en tout cas le constat que nous retirons de l'analyse provisoire des données issues de nos enquêtes dans les écoles.
66. David Lepoutre, *op. cit.*, p. 150.
67. Werner Kallmeyer, « Variation multilingue et style sociaux communicatifs. L'exemple de jeunes migrants turcs en Allemagne », *Langage & Société*, n° 109, 2004, p. 75-93.
68. Nathalie Auger, Véronique Fillol, Juan Lopez et Claudine Moïse, « La violence verbale : enjeux, méthode, éthique », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n° 29, 1-2, 2003, p. 135.
69. C'est-à-dire les éléments qui s'écartent de la norme, tant au niveau formel qu'au niveau de leur utilisation en contexte d'interaction.
70. Andrée Tabouret-Keller, *op. cit.*
71. Fabienne Melliani, « Subculture et territorialité urbaines en banlieue rouennaise », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 6, 2001, p. 64-74.
72. Fabienne Melliani, « Le métissage langagier comme lieu d'affirmation identitaire. Le cas de jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise », *LIDIL*, n° 19, 1999, p. 60-77.
73. Cf. entretien en annexe.
74. Un espace temps dans l'horaire où l'élève n'a pas cours en raison le plus souvent de l'absence d'un enseignant. Selon les établissements, les élèves sont sous la surveillance d'un éducateur, soit à l'étude soit à la cour de récréation.

75. Les conventions de transcription utilisées sont celles élaborées par le centre de recherche VALIBEL de l'université catholique de Louvain :

/ pause courte

// pause longue

|-| chevauchement

{x} hésitation

x/ amorce de mot en x

(xxx) passage inaudible

? question à forme déclarative avec intonation montante

(A+) (A-) alternance entre deux codes (langues ou variétés).

76. Peter Trudgill, *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin Books, 1974.

77. Louis-Jean Calvet, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot, 1987.

78. Jacqueline Billiez, « La langue comme marqueur d'identité », *Revue européenne des migrations internationales*, n° 2, 1985, p. 95-104.

79. David Lepoutre, *op. cit.*, p. 213.

80. Bernard Charlot et Jean-Claude Emin, *op. cit.*

81. Michel Wieviorka, *op. cit.*

82. Claudine Moïse, « Postures sociales, violence verbale et difficile médiation », *Les médiations langagières*, actes du colloque de Rouen, 7-8 décembre 2000, 2004, p. 335-349.

83. Élisabeth Bautier, « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? », *Migrants Formation*, n° 108, mars 1997, p. 5-17.

84. Michel Wieviorka, *op. cit.*

85. Eric Debarbieux et Laurence Tichit, « Le construit "ethnique" de la violence », in Bernard Charlot et Jean-Claude Emin, *op. cit.*, p. 155-177 ; Wieviorka, *op. cit.*

86. Cf. *Sur la prévention de la délinquance*, rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'étude parlementaire sur la sécurité intérieure, remis par Jacques-Alain Bénisti et les membres de la commission en octobre 2004.

87. « La délinquance est le fait des immigrés », interview donnée à Afrik.com.

88. « Lettre de réaction au rapport [de la commission prévention du groupe d'étude parlementaire sur la sécurité intérieure] » ; site Internet du Réseau français de sociolinguistique (<http://www.univ-tours.fr/rfs/>).

89. Pierre-G. Coslin, in Bernard Charlot et Jean-Claude Emin, *op. cit.*, p. 181-201 ; Lucette Chambard, *op. cit.*

90. Nadia Révaz, « Des mots des jeunes au langage scolaire », *Résonances*, n° 10, 2003 (<http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003/juin/jeanneret.htm>).

91. Cyril Trimaille, « Études de parlers... », *op. cit.*, p. 99-132.

92. John Gumperz, *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982, p. 66.

93. Zsuzsanna Fagyal, « Action des médias et interactions entre jeunes dans une banlieue ouvrière de Paris. Remarques sur l'innovation lexicale », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 9, 2004, p. 41-60. Actuellement, l'impact médiatique de ces jeunes, souvent les « beurs » de la banlieue qui se donnent en spectacle malgré eux, se trouve à l'origine de leur visibilité accrue. Les « traits » de « leur » langage atteignent le grand public à travers des canaux de natures diverses allant des sketches d'humoristes (Jamel Debbouze, Elie Simoun, Dieudonné, etc.), à la radio (Skyrock, NRJ, Fun radio, etc.), au cinéma (*La Haine*, *L'Esquive*, etc.), au petit écran (des documentaires leur sont fréquemment consacrés, les guignols les « mettent en scène »), et aux « nouvelles technologies » (Internet).

94. Jacqueline Billiez, « Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale », *Langage et société*, n° 98, 2001, p. 105-127.
95. Nathalie Binisti, Médéric Gasquet-Cyrus, *Le français de Marseille, description sociolinguistique*, rapport de recherche, DGLF/université de Provence, 2001 ; Didier de Robillard, « Français, variation, représentations : quelques éléments de réflexion », *Cahiers du français contemporain*, n° 8, 2003, p. 35-61 ; Jacqueline Billiez et al, *Pratiques et représentations langagières de groupes de pairs en milieu urbain*, rapport de recherche DGLFLF, ministère de la Culture, 2003, 80 p. (non publié).
96. Nicole Gueunier, « Le français de référence : approche sociolinguistique », <http://valibel.fltr.ucl.ac.be/gueunier.htm>, 2000 ; Cyril Trimaille, « Variations dans les pratiques langagières d'enfants et d'adolescents dans le cadre d'activités promues par un centre socioculturel, et ailleurs... », *Cahiers du français contemporain*, n° 8, 2003, p. 131-161.
97. Silvia Lucchini et Salima El Karouni, « L'enseignement du français dans le contexte linguistiquement hétérogène de la Belgique francophone et de Bruxelles en particulier », in Sylvie Plane & Marielle Rispail (dir.), *La lettre de l'AIRDF*, « L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques », n° 38, 2006, p. 24-29.
98. Jean-Marie Klinkenberg, *op. cit.*, p. 59-60.

RÉSUMÉS

Parmi les violences de et sur la jeunesse, celles exercées dans le cadre de l'institution scolaire sont multiples et se déclinent sous de nombreuses formes. Celle qui retient plus particulièrement notre intérêt est la violence dite normative, en lien avec les pratiques langagières des populations scolaires issues de l'immigration.

Traiter la question de la violence en lien avec la norme, qu'elle soit linguistique ou autre, est légitime tant la première est à la fois constitutive et destructrice de la seconde. L'école, qui est un lieu de confrontation de normes sociales et culturelles, se présente aussi comme « le lieu privilégié d'une lutte permanente d'imposition des normes linguistiques ». Le mode de parler des acteurs de la vie scolaire – apprenants et enseignants notamment – est un indice du rapport entretenu par ces derniers avec les règles sociales en général et les normes scolaires en particulier. Par delà la description des obscénités, de la grossièreté et de la vulgarité du langage des uns, et d'un français « à la Charles-Henri » des autres, ces formes de violence verbale dans le cadre scolaire méritent une attention particulière.

Par ailleurs, la virulence de l'imaginaire social touchant à l'immigration est telle que l'équation « pratiques de langues autres que le français (celui du "bon usage", s'entend), immigration et délinquance », pour étonnante qu'elle puisse paraître, est admise par certains. La pratique de la langue expliquerait la délinquance : agir sur elle serait dès lors la prévenir. « Les jeunes immigrés n'ont qu'à bien se tenir », ou mieux « [...] n'ont qu'à bien parler » ! L'éradication de la violence semblerait être au prix de cette solution simpliste.

Dépasser l'angélisme de cette posture est l'objectif du présent article qui se centre sur la notion de violence langagière des jeunes, telle qu'elle est perçue et vécue dans le cadre scolaire. Pour ce faire, l'apport de la sociolinguistique est précieux pour cerner et redéfinir des pratiques langagières et proposer à la didactique du français des repères pour un enseignement efficace des normes scolaires.

Youngster violence/violence on youngsters. Crossed views on the perception of verbal violence among immigrant school populations

Among the different forms of violence, from and addressed to the youth, those exerted within the school framework are many and various. The form that has more particularly caught our attention, is the so-called normative violence connected to the language practices among immigrant school populations.

Treating the issue of violence in relation to the norm, whether it be of a linguistic kind or another, is legitimate as far as the former constitutes and destroys the latter. Indeed, the school presents itself as « the place favouring a struggle to impose linguistic norms ». The way of speaking of school actors – a.o. learners and teachers – is an indicator of the relationship that the latter have with social rules in general and school norms in particular. Beyond the description of obscenities, language coarseness and vulgarity of the former, and of the French language « in the manner of Charles-Henri » of the others, these forms of verbal violence in the school framework are worth thinking about.

Moreover, the social imagery related to immigration is so virulent that the equation « practice of languages different from "correct" French (the so-called "bon usage"), immigration and delinquency » may seem astonishing to some while it is admitted by others. The practice of the language would explain acts of delinquency: to act on the language would be preventive. « Young immigrants had better behave themselves », or even « they'd better talk correctly »! The eradication of violence seems to be at the cost of this simple solution.

It is precisely beyond this naive optimism that we would like to go in this article, centred on the notion of youngster verbal violence, in the way it is perceived and lived in the school framework. To do so, the contribution of sociolinguistics can help in order to delimit and redefine language practices and to supply didactics of French with useful marks for efficient school norm teaching.

Violencia de la juventud/violencia sobre la juventud. Opiniones cruzadas sobre la percepción de la violencia verbal en poblaciones escolares provenientes de la inmigración

Entre las violencias de y sobre la juventud, las ejercidas en el marco de la institución escolar son múltiples y se declinan en numerosas formas. La que retiene más especialmente nuestro interés es la violencia llamada normativa, vinculada con las prácticas verbales de las poblaciones escolares provenientes de la inmigración.

Tratar la cuestión de la violencia vinculada con la norma, ya sea lingüística o de otro tipo, es legítimo siempre que la primera sea a la vez constitutiva y destructiva de la segunda. La escuela, que es un lugar de confrontación de normas sociales y culturales, se presenta así como « el lugar privilegiado de una lucha permanente de imposición de normas lingüísticas ». El modo de hablar de los actores de la vida escolar (alumnos y educadores, especialmente) es un índice de la relación que tienen estos últimos con respecto a las reglas sociales en general y las normas escolares en particular. Más allá de la descripción de las obscenidades, de la grosería y de la vulgaridad del lenguaje de algunos, y de un francés « cuidado » de los otros, estas formas de violencia verbal en el contexto escolar merecen una atención particular.

Asimismo, la virulencia del imaginario social que afecta a la inmigración es tal que la ecuación « prácticas de idiomas que no sean el francés (entiéndase por esto el "uso correcto"), inmigración y delincuencia », por sorprendente que pueda parecer, es admitida por algunas personas. La práctica del idioma explicaría la delincuencia: actuar sobre esta práctica sería, por ende, prevenirla. « Los jóvenes inmigrantes sólo deben comportarse bien », o mejor aún ¡« [...] sólo deben hablar bien »! La erradicación de la violencia parecería estar a merced de esta solución simplista.

Exceder el angelismo de esta postura es el objetivo del presente artículo, que se centra en la noción de violencia verbal de los jóvenes, tal y como es percibida y vivida en el contexto escolar.

Para este fin, el aporte de la sociolingüística es fundamental para filtrar y redefinir prácticas idiomáticas y proponer en la didáctica del francés puntos referencia para una enseñanza eficaz de las normas escolares.

INDEX

Mots-clés : école, jeunes, violence, norme langagière, immigration, linguistique

Keywords : school, youngsters, linguistics, language norm

Palabras claves : escuela, jóvenes, violencia, norma de lenguaje, inmigración, lingüística

AUTEURS

KAROLIEN DECLERCQ

Centre de recherche sur les variétés linguistiques du français en Belgique (VALIBEL), université catholique de Louvain)

SALIMA EL KAROUNI

Centre de recherche en didactique des langues et littératures romanes (CEDILL), université catholique de Louvain)